

ДИТЯЧА ЛІТЕРАТУРА І СОЦІАЛІЗАЦІЯ МАЙБУТНЬОЇ ОСОБИСТОСТІ

Джерело: © Б. Б. Шалагінов. Дитяча література і соціалізація майбутньої особистості. // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України.— 2011, № 11-12.— С. 3 – 6.

Робота в українській школі за діючими міністерськими програмами із зарубіжної літератури виявила дві обставини, які спричинюють необхідність подальшого вдосконалення як самих програм, так і держстандартів. Перша — це суттєві зміни в *психології* сприйняття художньої літератури та всього мистецтва серед підлітків, які важко було передбачити 10–15 років тому; друга — бурхливий розвиток в Європі та США *педагогічних* досліджень щодо ролі художньої літератури в соціалізації дитини, її гармонійного входження у світ дорослих. З огляду на це сучасні вітчизняні дослідники дедалі настійливіше намагаються привернути увагу організаторів шкільної освіти до того факту, що стратегія соціалізації сучасної дитини на прикладах творів, написаних переважно для дорослих (що є головною особливістю наших чинних програм), мусить бути суттєво скоригована в бік більшої відповідності творів особливостям дитячої психіки та запитам вікового розвитку. Ідеться, зокрема, про збільшення в програмах шкільного вивчення кількості текстів, написаних спеціально для дітей, про *літературу для дітей та юнацтва*.

У зв'язку з цим потребують дослідження такі питання: чим «дитяча література» відрізняється від дорослої в плані проблеми соціалізації особистості? Як з'ясування цієї відмінності може допомогти літературному педагогу правильно виокремити в «дорослих» програмних текстах елементи, що відповідають запитам інтелектуального, духовного і естетичного розвитку підлітка? Як це може сприяти розвитку його інтересу до читання не лише як до інтелектуального дозвілля, а і як до праці духовного самостворення?

Спробуємо дати відповіді на ці запитання.

1

У сучасних теоріях дитинства відмінність між дитиною і дорослим визначають так: доросла людина усвідомлює себе як інтегровану в оточення особистість і своє ідеальне завдання бачить у тому, щоб удосконалювати це оточення і світ у цілому. Інакше кажучи, доросла людина — це творець нового. Дитина ж, навпаки, своє завдання бачить у тому, щоб інтегруватися у світ, знайти себе в ньому, установити психологічно чіткі параметри того, чим вона відрізняється від оточення. Інакше кажучи, дитина — це споживач цінностей і реалій готового дорослого світу. Можна стверджувати, що дитина стає дорослою людиною, коли вона спроможна ставити перед собою (або принаймні *свідомо* сприймати) соціально значущі завдання і виражати свою власну зважену позицію щодо них.

Дорослу людину ми розуміємо як людину з достатнім рівнем рефлексії про оточення. Ця рефлексія спрямована на те, щоб творчо виявляти нові відтінки у звичній реальності, знаходити неявні, приховані зв'язки між явищами (аналіз). Для дорослої людини передумовою творчого ставлення до реальності є постійне «відсвіження» усталених понять і мовних шаблонів, узагалі мислення руйнування стереотипів, стандартів, догм.

Дитина ж, навпаки, має одержати (насамперед у школі) загально значущі, загальноприйняті, «стандартні» уявлення про реальність, зокрема про стандарти мови, стандарти взаємин між людьми, моральні стандарти, прийняту в певному суспільстві мотивацію подій та індивідуальних учинків, уявлення про загальноприйнятую емоційну і поведінкову реакцію на дії та обставини навколо себе, уявлення про усталені національні та загальнолюдські цінності тощо. Людину підліток сприймає як «людину взагалі», у плані її «родової природи», а не в ракурсі приналежності до певної історичної (тим більше — віддаленої) епохи, до певної нації чи етносу, до певного соціального класу чи майнового прошарку. Саме тут гніздяться такі дитячі «помилки» у сприйнятті «дорослої» літератури, як

«осучаснення» подій, етикету спілкування і психологічних реакцій, аберація дорослого життєвого досвіду до рівня власного, дитячого.

У світлі сказаного література для дорослих — це вельми умовна структура тексту, сприйняття якої до снаги дорослій людині з її зрілим життєвим і естетичним досвідом, під яким ми розуміємо більш-менш свідомий вибір власних життєвих настанов. Власне кажучи, це література як така, як явище мистецтва. Сприйняття сучасного твору перетворюється для читача на спілкування з багатим естетичним спектром ідей та образів не тільки сучасності, а й усього минулого. Він привчений сприймати твір через численні інтертекстуальні зв'язки, алюзії, привчений шукати приховані цитати, архетипи і міфологічні нашарування, угадувати пародію та її адресата. Справа в тому, що естетичний фундамент мистецтва, і літератури зокрема, не залишається цілком незмінним і гомогенним. У будь-яке століття література в сучасному розумінні містить у «знятому», сказати б, «сконденсованому» вигляді естетичний досвід попередніх періодів свого розвитку, який невпинно розширюється. Так, хоча естетичний фундамент найдавніших часів (наприклад, Гомера) був не менш міцний, ніж у сучасної літератури, він містив значно вужчий спектр естетично пережитого. Тож у сучасності чим глибший зв'язок із «метатекстом», тим більше естетичне значення твору.

Письменник найчастіше не переймається тим, чи зможе читач зрозуміти всі можливі зв'язки, якими він — свідомо чи несвідомо — навантажує свій твір. Він просто пише. Так творили в давнину Гомер і В. Шекспір, так писали в Новий час Ф. Кафка і Дж. Джойс. Автор «дорослої» літератури зважає тільки на художній зміст і на свою мистецьку совість; він може писати для власної втіхи, заповідати спалити все написане, зневажати критику і навіть усе суспільство. Реальному сучасному читачеві пропонується широкий вибір текстів на всі смаки і уподобання, і вся ця бібліотека в сукупності складає, сказати б, «трансцендентальний твір». А умовного читача, який, згідно з універсальними властивостями своєї природи, здатен усе це обійняти своїм розумом і почуттями, можна назвати «трансцендентальним читачем».

Інше ми бачимо в літературі, написаній спеціально для дітей. Дитячий письменник не може бути байдужим до суспільства, пише не для «майбутнього», а для сучасності, завжди думає про дитину як про свого конкретного читача, вивчає її життя і, по суті, є педагогом у душі.

2

Для того, щоб виявити специфічні риси дитячої літератури, спробуємо змоделювати такий твір, узявши для цього «дорослий» текст. Це не зовсім абстрактний експеримент, бо переважно саме твори для дорослих вивчають у школі наші підлітки. Педагогіка минулих часів адаптувала для кола дитячого читання декілька текстів світової літературної класики. Це «Дон Кіхот» М. де Сервантеса, «Мандри Гуллівера» Дж. Свіфта, «Гаргантюа і Пантагрюель» Ф. Рабле, «Пригоди Мюнхгаузена» Г. А. Бюргера і Р. Е. Распе, перекази Біблії, Гомерових поем тощо.

Припустимо, нам треба «подумки» перетворити трагедію В. Шекспіра «Гамлет» на твір для дитячого читання, інакше кажучи, написати нового, але вже «дитячого» «Гамлета». Отже, вилучаючи з «дорослого» твору рядок за рядком усе, що, на думку літературного педагога, не відповідає дитячій сенситивності, ми раптом побачимо, що вилучили весь отой складний спектр міждитячєвих зв'язків, тобто весь «інтертекст». Саме інтертекст, тобто приховані, глибинні зв'язки між ідеями і традиціями, зазвичай і проходить повз увагу підлітка. Звісно, ми можемо заради чистого сумління написати в коментарях, що початок знаменитого монологу Гамлета «Бути чи не бути — ось у чому питання» — це дослівна цитата з одного грецького філософа, можемо вказати на слова інших філософів (Монтеня, Макіавеллі тощо) у творі і т. ін. Але це була б краплина в морі інтертекстуальності. І якщо ми будемо в класі вичерпувати це море за допомогою коментарів, то не зарадимо справі. Свідоме сприйняття багатого змістового спектра твору залежить не від навантажування пам'яті учня під час вивчення твору, а від набутків життєвого досвіду, який виробляється поступово та приходить лише з часом.

Продовжимо наші міркування. Твір В. Шекспіра складний для учня 8 класу ще й тим, що він іде врозріз із самим світосприйманням дитини. У цьому творі герой, вихований на одному стереотипі поведінки і мислення, переживає психологічний стрес, коли бачить, що його стереотип не може бути взятий ним за основу спілкування з іншими людьми, а отже, не відповідає конкретним реальним обставинам. Протягом усієї п'єси Гамлет марно намагається і не може встановити тісні й надійні стосунки з найближчими людьми, бо керується зовсім іншими нормами поведінки, ніж ті, що панують у його оточенні. Автор дуже послідовно змальовує картину тотальної розшарпаності світу, розкриває зіткнення двох ціннісних світів. Один із них перемагає «фізично», інший — «морально», і результат цієї другої перемоги — мінімальний.

Але підлітку розібратися в цьому дуже непросто, якщо не сказати — неможливо. Художній план інтертекстуальності тягне за собою складний для нього «діалог» історично зумовлених форм спілкування та емоційно-поведінкових реакцій (нова, ренесансна свідомість Гамлета та історично «пережиткові» форми свідомості інших месників: Пірра, Фортінбраса, Лаерта). Описане зіткнення відбувається на тлі історичного зламу, коли одна система комунікації втрачає свій сенс, а інша ще не набула загально визнаного статусу. Розуміння такого «діалогу» давнього та ще давнішого ускладнюється тим, що самий учень належить уже до третього ціннісного світу — до сучасного. Свідомість реальної дитини не може висіти в проміжку між тим і тим; вона потребує однозначної прозорості й чіткості. Такою вже є дитяча психологія! Якщо Гамлет — «правильна» людина, то чому ж він гине? — запитує учень. У цьому творі дитині дуже важко розрізнити історично обумовлений етикет взаємин, прийнятий у чужому для неї суспільстві у вельми віддалену добу, та індивідуальну психологічну манеру спілкування, що є особистісною характеристикою героя. Отже, це — твір для дорослих із розвиненим життєвим досвідом і високим рівнем рефлексії.

Зробимо деякі попередні висновки. Доросла література спирається на вже сформований життєвий та естетичний досвід читача. Дитяча література тільки формує життєвий досвід дитини. Дорослий читач спирається на свій соціальний досвід. Дитина, яка читає, лише формує свій соціальний досвід. Це стосується і естетичних настанов. На відміну від дорослого дитина не здатна сприймати твір у плані метатексту. Вона сприймає його як первісний, остаточний та абсолютно само достатній текст, без кількешарової історичної підкладки.

Цю думку можна пояснити на прикладі з тієї ж таки п'єси В. Шекспіра. Якщо дорослий читач відкриває для себе в знаменитому монолозі Гамлета багатозначний зв'язок із гуманістичною культурою античності і це допомагає йому глибше зрозуміти образ головного героя, то дитина не може цього зробити, оскільки вона ще не має у своїй голові «наперед визначеної» ідеї гуманізму, ідеї античної духовної спадщини, ідеї цінностей і под.

У творі, написаному спеціально для дітей, усе сучасне, реальне, зокрема також і авторський голос, мають виступати як «належне», тобто наділене базовим змістом; йому «за контрастом» протиставляється в морально і естетично однозначному плані світ «неналежних» норм. Історичні реалії та події перипетії повинні не затьмарювати, а навпаки, відтіняти, увиразнювати цю тенденцію. Складний інтертекстуальний діалог у творі «для дорослого» має звільняти місце в дитячому творі для «діалогу належного і неналежного». Тож необхідно наголосити, що дитина в літературі здатна сприймати лише самі базові ідеї світу або такі, які їй здаються базовими. Її розум і почуття ще тільки формуються і орієнтовані самою природою на сприйняття базових цінностей, тобто на соціальну адаптацію. Усе розмаїття життя навколо себе, і в книжках зокрема, дитина сприймає як базові, фундаментальні начала для світобудови і для себе. Відповідальний літературний педагог завжди оцінює літературний твір з погляду тих цінностей або небезпек, які мають для дитини базове значення. Тож, розглядаючи інші аспекти твору, він прагнучим уникати всього зайвого.

Ризикнемо припустити, що дитина орієнтується у своєму образі світу на його стабільність, закономірність, гармонійність, на обов'язкову повторюваність правил. У цьому

їй виражається так званий дитячий максималізм. Дитина прагне переконатися, що вона не випадкова істота на цьому світі, що для неї існує у світі, сказати б, наперед визначене місце, і тоді вона готова буде відстоювати його для себе. Доросла ж людина, навпаки, орієнтується на картину постійної мінливості світу. Вона постійно психологічно готова до того, що їй доведеться долати якусь чергову перешкоду.

Так, у короткому аналізі проблематики трагедії В. Шекспіра «Гамлет» ми з'ясували, чому цей твір принципово не підходить для дитячого читання в середньому підлітковому віці. Він не формує уявлення про стабільність і гармонійність оточення, і навіть ставить під питання саму можливість такої стабільності. А це суперечить настановам дитячої психології. Широкий інтертекстуальний спектр п'єси, який робить думку автора переконливою для дорослого читача, проходить повз увагу дитини, бо він їй просто недоступний. І дитина у своїй свідомості лише спонтанно редукує смисл твору до якоїсь однозначної схеми.

Отже, ми з'ясували, що дитячий твір не можна прирівнювати до твору для дорослого. Він створюється на принципово інших засадах, бо дитина — це не маленький дорослий. І слова, що для дітей треба писати так само, які для дорослих, тільки «краще», можна розуміти ймовірно так, що треба ретельніше враховувати відмінності в психології, життєвому досвіді та моральних настановах дитячого віку. Тож головну тезу можна сформулювати так: завдання педагогіки полягає в тому, щоб *сформувати в дитині, зокрема засобами літератури, стабільність внутрішнього світу, аби допомогти їй у майбутньому свідомо протистояти нестабільності зовнішнього (реального) світу*.

Наведемо ще один приклад, коли літературний педагог ігнорує відмінність між ціннісним світом дитини та дорослого.

У старших класах зазнало невдачі вивчення повісті Т. Манна «Смерть у Венеції». Причина в тому, що підлітки не могли отримати для себе чітку відповідь на запитання: гомосексуалізм — це базова цінність чи ні; якщо ні, то де ми бачимо негативне ставлення автора до цього? Їм ще важко відрізнити художню позицію автора від «належної» (стандартної, «базової» в моральному плані) емоційно-поведінкової реакції, яку вони очікують. Але справа в тому, що ставлення самого автора до описаного явища є досить складним, неоднозначним; тут, власне, ідеться і не про гомосексуалізм зовсім. Проте такий поворот авторської думки міг правильно осмислити лише дорослий читач, який має відповідний обсяг життєвого і естетичного досвіду, що належить до певної культури. Зараз цей твір вилучено з програми, але на томість діти вивчають поезію В. Одена, людини гомосексуальної орієнтації, ознайомлюються з перипетіями його бурхливого особистого життя.

На нашу думку, дитина з радістю сприйматиме лише ті твори, де вона знайде для себе відповіді на ті запитання свого розвитку, які сама природа ставить на порядок денний. Дитина прагне відкрити у творі базові цінності життя і осмислити власне місце серед них.

Безсумнівно, що цінності мають поступово ускладнюватися відповідно до віку дитини, а отже, й естетичний і моральний досвід удосконалюватися і поступово наближатися до рівня дорослого. Так, для молодшого підліткового віку поняття «людина» — це насамперед батьки, близькі родичі, а суспільство — це сім'я. Складнішого поняття така дитина просто не сприйме (у цьому причина краху вивчення в 6 класі твору В. Голдінга «Володар мух», де письменник розвиває складні рефлексії Платона та В. Шекспіра на тему справжньої сутності людини).

Набагато об'ємніше поняття людини відкриває для себе старшокласник, адже його базові цінності вже виходять за межі власне сім'ї, вузького кола друзів, природи навколо родинного кола і торкаються вже «великого суспільства» за межами школи.

А отже, і самий діалог має поступово ускладнюватися від рівня «належне — неналежне» до рівня «діалогу цінностей». Забезпечити послідовний перехід з одного рівня на інший — складне завдання для методиста; його можна успішно реалізувати лише за однієї умови —

коли методист ураховує педагогічний аспект літературного курсу в школі. Та, судячи з нині чинних шкільних програм, це завдання ще дуже далеке від вирішення.

3

Як бачимо, цінності для дитячого сприйняття мають, сказати б, первісний, чистий, нескаламучений зміст. Тож торкнемося самого поняття «цінність».

Цінності поділяють на фундаментальні та сучасні. Фундаментальні — це ті, значення яких підтверджено всією історією суспільства. Існування людського суспільства є свідченням важливості цих цінностей. Наведемо їх у довільному порядку. Передусім це сімейні цінності (ця тема розкривається в школі на прикладі історії Йосипа зі Старого Заповіту).

Останнім часом традиційна європейська сім'я розпадається. Батьки не ресструють свій шлюб. Дитина виховується в сім'ї, де обоє батьків можуть бути однієї статі. Дитину виношує сурогатна матір. І справа не лише в соціальній площині. Страждає сфера ментальна! Так, на очах руйнуються традиційно високі конотації понять «матір» і «батько», спотворюється їхнє важливе цивілізаційне навантаження. Сама структура нашої мови передбачає граматичний рід. Наприклад, практично будь-яке слово жіночого роду обростає конотаціями материнства, «вічної жіночності», берегині, ненаглядної нареченої, прекрасної коханої, Богоматері, а також м'якості й лагідності, толерантності й доброти, співчуття і гуманості тощо. Як бачимо, емпіричне поняття «матери» наповнюється важливим *ідеальним* — естетичним і моральним — змістом! Література для дорослих може нескінченно ускладнювати цей ряд конотацій, чий складові можуть вступати одне з одним у суперечливий діалог, у якому сам автор може дозволити собі зайняти відчужену позицію. Та дитина інстинктивно шукає стабільну точку зору. На її виявлення мусить бути спрямована увага педагога при аналізі «дорослого» тексту, на неї повинен орієнтуватися автор, що пише для дітей.

Не підлягає сумніву, що особливо в дитинстві відбувається несвідома проекція родинних цінностей на оточення. Саме з дитинства людина звикає до глибокого символічного змісту слів «рідний», «рідна кров» («Україна-мати»), устанавлює «родинні» стосунки з усією при родою, яка стає для неї рідною. Любов до батьківщини, як і до рідних, людина зберігає до кінця життя. Тож із розпадом сім'ї буде зруйнована вся матриця нашої культури! І це дуже небезпечно!

Інші базові цінності — це рідна мова, рідна природа. Відомо, що у вузькому родинному колі великий поет Й. В. Гете переходив на рідну франкфуртську говірку. Досліджено, що у всіх п'єсах В. Шекспіра можна впізнати природу рідного міста поета — Стратфорда-на-Ейвоні. Ці приклади можна ще доповнювати.

Друга група — сучасні цінності. Світ розвивається, окремі цінності перестають бути такими, і внаслідок процесу глобалізації культури (який сягає сивої давнини) людина засвоює нові цінності. Згадаймо: поки старше покоління обережно придивлялося до сучасної комп'ютерної культури і комунікаційної техніки, молодь сприйняла їх без вагань, як звичайну річ.

У нашу добу глобалізації ускладнюються мовні процеси: набувають нового значення мови міжнаціонального спілкування, наприклад англійська. Абсолютна, «цивілізаційна» цінність рідної мови, якою людина спілкується в побуті, поступово в її очах знижується. На жаль, пік абсолютної цінності національного припадав на добу романтизму (XIX ст.). Але ще до середини XX ст. ми відчували потужний вплив романтичного мовного і літературно-художнього «канону». Та в сучасному суспільстві мова дедалі частіше сприймається прагматично — лише як мова міжособистісного спілкування чи пошуку інформації.

4

Тут варто звернути увагу, як Європа переживає ситуацію ціннісних змін. Зростає стурбованість щодо втрати інтересу до читання серед дітей та юнацтва. Комп'ютеризація, нав'язливі мас-медіа та реклама створюють анонімний інформаційний терор, в умовах якого мистецька індивідуальність знецінюється в очах юного споживача «естетичного продукту». Шоу-бізнес формує стереотип легкої популярності, який рішуче витісняє авторитет

інтелектуала — «володаря дум». Намагання шукати в письменника відповіді на запитання «як жити?» дедалі частіше викликає іронічну реакцію. Журналістика нав'язує образ письменника «в капцях і халаті», а самі твори рекламують як додаток до образу непересічної «людини успіху», написання чи видання книжок — як одну з бізнесових сфер. Як наслідок, серед молоді поширюються духовний ескапізм, утеча від слова і поняття, культ бездумної споглядальності на рівні псевдоестетичних слухо-галюцинативних вражень чи то від музичних кліпів, чи то від екзотики туристичних мандрів «світ за очі», аби геть із цієї осоружної, пройнятої бездуховним прагматизмом дійсності. Хто за таких умов братиметься за книжку для інтелектуальної роботи над собою? Як підлітку повірити, що художня література — шлях до духовного самовдосконалення? Як серйозній книжці витримати в його очах конкуренцію з потужною індустрією відпочинку і розваг? Хто буде стверджувати після цього, що книжка — один із наріжних каменів національної самоідентичності й державності?

У Європі та Новому світі дедалі частіше лунають голоси, що виховання читача — це виховання здорової нації, її фізичного і морального майбутнього. І справа не лише в парадоксах «Гутенбергової цивілізації». Саме книжка забезпечила європейській культурі успіх духовного прориву порівняно зі східною цивілізацією. Узявши в останньої все найцінніше для власного духовного змужніння, вона нині стрімко втрачає позиції лідерства, бо відмовляється від того, що зробило її лідером — від культури читання, а відтак — від розуміння іншого та іншості.

Якщо абстрагуватися від проблем художності, то картина дитинства у дзеркалі «дитячої» літератури останніх десятиліть має такий вигляд. Це досить пізнє дорослішання¹. Підліток не поспішає розлучатися з дитинством. Йому комфортно в його дитячому світі. Він боїться потрапити у світ дорослих, який повністю чужий для нього, де багато проблем, необхідність розв'язання яких втягує його в якийсь штучний, протиприродний, відчужений стан. Цей стан ставить під загрозу ті складові його існування, які підліток цінує найбільше: свободу (зокрема, від будь-яких зобов'язань перед іншими), фантазування, природність і нескутість емоцій, відкритість щодо іншої особи, жадобу нових вражень. Разом з тим серед інших складових такого стану — і необов'язковість роздумів, необов'язковість самостійного прийняття рішень. Проте життя піддає підлітка суворим випробуванням, ламає його, перетворюючи на безголосий елемент ворожого йому суспільства. Відбувається процес важкого дорослішання, — часом у вигляді насильницької «конформізації», але часом — і пробудження самосвідомості. Тоді наприкінці твору герой замислюється над собою, починає неспівмірно аналізувати оточення. На цьому автор ставить три крапки...

Багато підлітків просто не хочуть дорослішати. Таким є новітнє явище псевдоінфантильності. Досягнувши дорослого віку, тінейджер свідомо відмахується від проблем дорослого світу і, як метелик у коконі, ховається у свій власний, виплеканий світ напівдитячих мрій і фантазій. Однак ізсередини цей кокон уже давно зруйнований. Тінейджер може переконувати себе і оточення у своїй «дитинності», «грати роль» дитини, але його гризе недитяча тривога, він занурений у невротичний стан. Проте внаслідок того, що світ його переживань штучно обмежений і стиснутий, духовний досвід штучно стримується, а рефлексія навмисно гальмується, тінейджер при всьому бажанні не може розв'язати проблем, що неминуче навалюються на нього. Закінчується це неврозом з усіма наслідками, що з нього випливають (наркоманія, суїцид), або моральним падінням. Так життя ще на порозі дорослості перетворюється на страждання. Ще небезпечніше, коли ця сумнівна емоційна енергія намагається ствердити себе в політичних акціях, нерідко з однією метою — помститися світу дорослих, якого вони бояться і який підсвідомо зневажають...

¹ У середині XIX ст. Ф. Енгельс писав, що людина в Англії стає дорослою в 14 років; у середині XX ст. вік дорослішання відсунувся ще на 2–3 роки; нині, згідно з оцінками вчених, він пролонгований ще приблизно на 2–3 роки. Процес фізичного розвитку (акселерація) нестримно обганяє процес духовного розвитку (соціалізація).

Тепер спробуємо розкрити психологічний аспект соціальної адаптації учня через царину індивідуальних переживань і почуттів. Адже саме на внутрішньому житті персонажів учитель акцентує увагу при вивченні літературного твору. Однак у якій мірі учень здатний досягнути ту складну і нерідко суперечливу гаму почуттів, яку пропонує програма (згадаймо того ж Гамлета)?

Настас час на уроці, коли учень дізнається про те, що людина однією стороною свого ества належить природі, а іншою — суспільству. На уроках історії зазвичай не звертають уваги на назву знаменитого документа Французької революції 1789 р. — «Декларація прав людини та громадянина», яка термінологічно закріплює цей неминучий дуалізм. Указані дві сторони співіснують у людині в досить нерівній пропорції. З погляду педагогіки важливо те, що ця непропорційність змінюється. Завдання соціалізації, власне, й полягає в тому, щоб поступово замінити «природу» («природний стан») на «культуру», але не шляхом витіснення, тим більше знищення її, а шляхом «збагачення», інтелектуалізації.

Первісна людина багато що успадкувала від природного світу, тож у її почуттях і переживаннях спочатку домінували сексуальний потяг, почуття голоду та спраги, почуття фізичної втоми або фізичного задоволення, почуття власності щодо певної території. Вони подаровані людині природою, сама вона не доклала жодних зусиль для їх опанування.

З розвитком цивілізації ці почуття трансформувалися, збагачувалися, інтелектуалізувалися. Неважко помітити, що кожна людина повторює цей шлях на рівні онтогенезу — у власному розвитку від дитини до дорослого стану. Усі ці нові почуття й переживання можна виразити через одне загальне поняття, яке повністю відсутнє у тваринному світі, а також у ранньому дитячому віці. Це почуття (потреба) сенсу життя. Ці почуття і переживання не існують у природі, вони — результат тисячолітнього розвитку цивілізації. Але кожна людина мусить ще раз сформувати їх у собі через певні зусилля. Завдання педагога — допомогти їй у цьому.

Важливу роль тут відіграє художня література. Для того, щоб сформувати ці почуття, дитина мусить емоційно повно пережити свої естетичні враження. Це можливо за умови заглиблення в естетичний текст. Перекази і готові «домашні завдання» тут нічого не дають. Звідси випливає завдання виховати в учня почуття необхідності спілкування з мистецьким твором, а отже, перетворити читання на сталу звичку.

Розгляньмо, як відбувається шлях «окультурення», інтелектуалізації почуттів від молодшого віку до зрілого. Сексуальний потяг (інстинкт) не зникає, але він перетворюється на такі вищі почуття, як кохання між чоловіком і жінкою, дружба, любов до батьківщини, до справи чи професії, до Бога. Іноді педагоги (наслідуючи західних авторів) говорять про тему «сексуального досвіду» в колі дитячого читання. Запитаймо себе: чи можна говорити про якийсь розвиток «сексуального досвіду» в знаменитих персонажів трагедії В. Шекспіра «Ромео і Джульєтта»? За ті 5–6 днів розгортання подій у трагедії їхній «сексуальний досвід» збагатився, очевидно, не набагато; проте для них це був потужний ривок уперед у досвіді духовному. Адже вони стали зовсім іншими людьми, точніше — на наших очах із двох «дітей природи» сформувалися дві духовні особистості!

Дізнається учень і про поняття «щастя» (а на якому ще уроці обговорювати цю тему?). На думку І. Канта, якщо розуміти щастя як задоволення елементарних потягів і потреб (інстинктів) — у їжі, сексі, владі й володінні, то тварина вміє задовольняти ці потреби легше, скоріше і з найменшими затратами. А отже, потрібно було б уважати її «щасливішою» від людини. Та це не так! Тільки людина здатна жертвувати всіма цими потягами і потребами (навіть самим життям!) заради чогось іншого, тобто жертвувати матеріальним благополуччям і фізичною насолодою заради духовного щастя. Яскравий приклад цього — «Ромео і Джульєтта» В. Шекспіра.

Людина, на відміну від тварини, знає про смерть. Однак природа розпорядилася так, що це знання не обеззброює психічно людину, поки вона має виконувати свій обов'язок життя.

Можливо, якби «Ромео і Джульєтта» написав не тридцятилітній автор, вона не мала б такого життєствердного звучання і не належала б до улюблених творів світової літератури!

Учитель літератури поступово розкриває, а точніше — силою художнього слова формує в учнях усю гаму почуттів і переживань, притаманних людині як суб'єкту культури та яких немає в ній як у «природній істоті». Проте не так уже й рідко вчитель невмотивовано обмежує багату психологічну палітру твору розглядом лише інтимних почуттів, до того ж прив'язуючи їх до певної моралі. Розгляд інших почуттів, на його думку, перетворив би естетичний аналіз на «соціальний», «історичний» тощо. Тому автори програм ігнорують твори, де порушується важлива *соціальна* проблематика. Подивимося на цю проблему з погляду соціалізації.

Поряд з почуттями інтимними в людині поступово формуються суспільні (громадські) почуття, наприклад, патріотизм, громадська відповідальність, відповідальність перед сім'єю (виховання власної дитини), перед власною країною, яку в недалекому майбутньому нинішній учень має розбудовувати. А далі йдуть так звані ідеальні почуття — честь, гордість, милосердя, терпимість, а також почуття релігійні.

Чому ж ці почуття мають бути вилучені з літературного аналізу? Чому дехто відкидає їх на тій підставі, що вони нібито виходять за межі «естетичної» природи твору? Ці почуття можна розкрити, а значить — сформулювати в учнів лише на прикладах творів на суспільну тематику. І тоді виявиться, що кожне з цих почуттів має свої важливі додаткові відтінки. Наприклад, почуття національного, класового (станового) достоїнства, власна культурно-етнічна ідентичність; повага чи толерантність до людини іншої релігії, нації, культури, мови, іншого кольору шкіри, до людини протилежної статі; співчуття до соціально знедолених; любов до природи та хвилювання за її долю в масштабах планети; співчуття перед обличчям смерті...

Ми живемо у світі нерівності — соціальної, майнової, політичної, гендерної тощо, ми звикаємо до картин жорстокості та смерті, і не треба на це закривати очі! Якщо душа дитини — це чутливе дзеркало нашого світу, то не треба зменшувати це дзеркало до сприйняття одних лише інтимних почуттів, які, до того ж, іменують тепер «сексуальним досвідом»!

Нарешті, це власне естетичні почуття, які займають рівноправне місце серед інших, уже названих нами. Та чи правильно бачити сенс вивчення твору в школі виключно в їх формуванні? Іноді це мотивують тим, що вся різноманітність почуттів і переживань у літературному творі виражається в естетичній, а не психологічній (науковій) чи емпіричній формі; тож, хай би що ми вивчали, ми вивчаємо насамперед естетичну матерію. Але така аргументація робить зайвим саме поняття «естетичне».

Справа в іншому. Виховуючи почуття естетичного, ми неминує формуємо таке поняття, як «естетичний еталон» (стандарт, канон). А тут є над чим поміркувати. Розмови про так званий «високий», або «витончений», смак можуть обернутися в класі запереченням сучасного мистецтва. Адже критерії такого смаку дуже хисткі. Учень має право на захоплення «некласичним» стилем, бо хто ж, як не він, оновлюватиме врешті-решт мистецьке життя?

Ми живемо в добу перманентного оновлення стилів. Одна авангардна хвиля набігає на іншу. Ще далеко до вироблення якогось нового «усталеного» стилю. Література в постійному пошуку. Це вкрай незручно для викладача, який прагне зводити всі явища до впорядкованих форм (згадаймо, що й саме поняття «добрий смак» виникло в добу класицизму з його схильністю до правил). Проте такою вже є особливість сьогоденного літературного процесу!

Отже, «естетичним» ми вважаємо нині все те, що містить важливе для розвитку підлітка змістове навантаження. Відповідно до цього ми виховуємо вміння сприймати різні художні мови (дискурси) і отримувати задоволення від спілкування з творами різних епох і стилів.

6

Яка ж роль належить дитячій літературі в сучасній ситуації змін ціннісних пріоритетів? Появу нових цінностей, нових психологічних запитів у дитячому середовищі відстежують соціологи, психологи, педагоги. Але талановитий письменник також інтуїтивно вловлює

зміни в дитячій психології, у ціннісному світі дитини. Він може інтуїтивно чи аналітично розрізнити, які з них мають для дитини базове значення, а які — поверхове, наслідувальне. Від цього залежить популярність твору серед дітей. Талановитий твір дитячої літератури не лише формує важливі для дитини базові цінності, він також є дзеркалом сучасної дитячої душі. Він може допомогти психологам і педагогам краще зрозуміти дитину, правильно зорієнтувати виховання, може попередити про небезпечні тенденції в суспільстві, які згубно впливають на формування нового покоління.

Відомо, що в українських навчальних закладах вивчають як рідну, українську літературу, так і зарубіжну. Учені складають концепції, стандарти, програми, пишуть підручники. Разом з тим відомо, що понад 90 % текстів, які вивчаються з 5 по 12 клас, — це твори, написані для дорослого читача. Тож авторам програм і підручників потрібно вирішити складне завдання — так подати ці дорослі тексти, щоб вони не відлякували дітей, щоб їхній ціннісний зміст відповідав психологічним запитам дитини певного віку та щоб через вивчення твору світ цінностей дитини розширювався, удосконалювався.

Які ж методичні і педагогічні підходи використовують автори?

І тут ми повинні констатувати сумну річ. Далеко не всі автори програм і підручників для шкільного курсу зарубіжної літератури є обізнаними у сфері дитячої психології та кваліфікованими читачами дитячої літератури. Наприклад, вони не можуть рекомендувати учневі список сучасних творів дитячої літератури для домашнього читання. Вони не сприймають серйозно радикальну зміну, по суті, потужний внутрішній зсув пріоритетів у світі сучасного дитинства. Вони здебільшого орієнтуються на дитину «взагалі», сказати б, на дитину поза історичним часом. Їхні методичні підходи будуються переважно на тому, що сучасна дитина стала розумнішою, отримала нові можливості (зокрема, Інтернет). А отже, їй треба навантажувати набагато більше, бо їй нібито все легше засвоїти!

Варто подивитися на сучасні програми із зарубіжної літератури, де найскладніші філософські твори минулого даються чомусь у середніх класах: «Божественна комедія» А. Данте, «Гамлет» В. Шекспіра, «Дон Кіхот» М. де Сервантеса, «Фауст» Й. В. Гете. Для дітей це наче якісь громіздкі споруди, у яких вони можуть ледве розгледіти лише нижній поверх. А як виховується «бадьорість духу», про яку колись писав у своєму трактаті «Про педагогіку» І. Кант? У сучасних програмах зі 120 творів усього 5 текстів на гумористичну тематику. Про життя ровесників в інших країнах — не більше 5–6 текстів. Якщо не на уроках літератури — то де ще дитина зможе дізнатися про те, як живуть її ровесники за кордоном? Про що вони думають і мріють? Як вони утверджуються в такому складному житті? А твори зарубіжних авторів, написані спеціально для дітей, у програму взагалі не входять!

Уважасмо неприпустимим, коли переважну більшість назв складають твори давньої літератури, і лише у 12 класі — твори XX ст. Практично немає творів, які ознайомили б учнів з реальним життям у Європі наших днів. Українських учнів треба готувати до майбутнього спільного партнерства в Європі вже нині, на уроках літератури, на сторінках літературних творів.